

Treml, Alfred K.

Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 347-360. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 347-360 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218827 - DOI: 10.25656/01:21882

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218827>

<https://doi.org/10.25656/01:21882>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt**

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
 I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
 II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
 III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schönggeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 <i>MP</i>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
Hinweise zu den Autoren	439

Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung

Poiesis oder Autopoiesis

In der pädagogischen Tradition lassen sich deutlich zwei Grundverständnisse von Erziehung entdecken, die bis heute das Selbstverständnis von Pädagogen geprägt haben (vgl. BOLLNOW 1959, S. 16ff.)¹. Die eine Auffassung interpretiert Erziehung als ein *herstellendes Machen*, analog zur handwerklichen Produktion eines Gegenstandes, als äußere Formgebung für einen noch kruden inneren Stoff. In der Logik dieses Bildes ist der Erzieher (Educator) das Subjekt und der zu Erziehende (Educandus) das Objekt eines Erziehungsprozesses, der planmäßig ein gewünschtes und zunächst nur antizipiertes Ergebnis – das Erziehungsziel – mit Hilfe bestimmter Erziehungsmethoden und -inhalten herstellt. Erziehung wird also aus der Perspektive des Erziehers gesehen, der sich selbst analog zum Handwerker versteht und das heißt: einen angestrebten Zweck mit Hilfe bestimmter Mittel und Methoden *handelnd* anstrebt². Der Wortstamm „ziehen“ im Begriff der Erziehung erinnert uns noch immer an diese handwerkliche Bedeutung. Dort wo diese Logik in die Raumdimension verlagert wird, erscheint der Zweck als Ziel, die Erziehung als Weg, der Educator als Führer und die Pädagogik als Führungslehre – analog zur etymologischen Wurzel des Begriffes, des griechischen „paidagos“³.

Das andere Bild von Erziehung nimmt dagegen die Sicht des Educandus ein, der sich auf eine mehr oder weniger natürliche Art und Weise selbst entfaltet, analog zum organischen Wachstum. So wie eine Pflanze sich aus einem Keim entwickelt, reift und blüht, so wird analog dazu auch der homo educandus als ein sich selbst entwickelndes und reifendes Wesen interpretiert. Erziehen heißt hier *begleitendes Wachsenlassen*, „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ (FICHTE), „Handbieten leisten beim Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung“ (PESTALOZZI); sie versteht sich in dieser Tradition als die „Kunst des Pflagens und des Wachsenlassens, als des ‚Nicht-störens‘ dieses Naturvorgangs“ (BOLLNOW 1959, S. 17) und sieht den Erzieher als eine Art Gärtner (oder Bauer), der pflegend und schützend bei einem Entwicklungsprozeß hilft, der – als ein natürlicher – von selbst geschieht⁴.

Beide hier geschilderten Verständnisse von Erziehung sind m.E. älter als Aufklärung und Romantik (wie BOLLNOW vermutet, vgl. 1959, S. 17). Berücksichtigt man, daß in beiden Fällen eine Metapher benützt wird, die in ihrem Bildcharakter auf ein Anderes verweist, das ihr vorausliegt – einmal der Handwerker, das andere Mal der Gärtner –, dann kann man nur eines sicher sagen: beide Vorstellungen sind zumindest jünger als die neolithische Revolution. Der Erzieher betritt phylogenetisch gesehen offenbar erst nach dem Bauern und dem Handwerker das Theater der Weltgeschichte. Erziehung wird als relativ eindeutig abgrenzbares Phänomen erst zu einem Zeitpunkt kulturell ausdifferenziert, als es Landwirtschaft und Handwerk als eigene Kulturformen schon lange gibt. Daß

man dann, um das Neue zu bezeichnen, zunächst bildhaft auf vertraute und ehrwürdige Handlungsformen zurückgreift, ist eine sprachökonomische Technik, die kulturgeschichtlich nicht gerade selten ist. Hier haben Metaphern, Bilder und Analogien ihr relatives Recht (vgl. SCHEUERL 1959).

Schon in der altägyptischen Erziehung lassen sich deutlich beide Motive rekonstruieren. Bei der Ausbildung der „Schreiber“, des Beamtennachwuchses, waren Methoden der Menschenbehandlung in pädagogischer Absicht geläufig, die deutlich die Sprache des pädagogischen „Handwerkers“ verraten, insb. Prügel, Drohungen und Freiheitsstrafen, aber auch eine Vielzahl von Erziehungsratschlägen und -rezepten (vgl. BRUNNER 1957). Daneben findet sich aber auch – zum ersten Mal – deutlich die Gärtnermetapher. Erziehung wird in einem Text aus dem 4. Kapitel der Lehre des Amenemope verglichen mit der Pflege eines Baumes in einem Garten und damit abgegrenzt von einem „wildem“ Aufwachsen außerhalb kultureller Betreuung. Der Nichterzogene („Heiße“) „ist wie ein Baum, der im Freien (wild) wächst. In einem Augenblick verliert er seine Blätter, und er findet sein Ende in der Schiffswerft“; der gut Erzogene aber (der „rechte Schweiger“) „ist wie ein Baum, der im Garten wächst, er gedeiht und verdoppelt seine Frucht; er steht vor seinem Herrn, seine Frucht ist süß, sein Schatten angenehm, und sein (natürliches) Ende erreicht er im Garten“ (zit. nach BRUNNER 1957, S. 182).

In der Antike sollten dann die für die Philosophie entscheidenden semantischen Münzen einer Handlungstheorie geprägt werden, die das Bildhafte dieser beiden Vorstellungen auf seine logische Form zurückführen. Bei ARISTOTELES wird der am handwerklichen Tun orientierte Handlungsbegriff vor allem im 6. Buch seiner Nikomachischen Ethik deutlich konturiert. „poiesis“ ist das hervorbringende Tun in der produktiven Auseinandersetzung mit der Natur; es wird der „praxis“, dem verständigungsorientierten, zwischenmenschlichen Handeln, gegenübergestellt (vgl. ARISTOTELES 1971, insb. S. 157ff.). „poiesis“ und „praxis“ werden auf Kontingenz bezogen, auf die „Möglichkeit der Veränderung“ (ebd., S. 159), „theoria“, die wissenschaftliche Erkenntnis dagegen, auf Notwendigkeit, weil sie sich auf einen Erkenntnisbereich bezieht, der „die Möglichkeit eines Andersseins“ (ebd., S. 156) ausschließt und insofern „ewig“ ist (vgl. von BRANDENSTEIN 1973, S. 678ff.).

In der Frage, ob Erziehung mehr eine technologische oder mehr eine verständigungsorientierte Tätigkeit, eine angewandte und lehrbare Wissenschaft oder eine nichtlehrbare Kunst ist, hält sich diese aristotelische Semantik von „praxis“ und „poiesis“, von „phronesis“ und „techne“ in der Pädagogik bis heute durch und beeinflusst das Selbstverständnis der praktischen Erzieher. Aber auch in der Theorie, der wissenschaftlichen Welterkenntnis, finden wir bis heute ihre Spuren, denn wir teilen diese ein in Natur- und Geisteswissenschaften, in erklärende und verstehende Ansätze, in ein hermeneutisches und in ein empirisches Paradigma⁵.

Aber diese einflußreiche Distinktion ist nicht identisch mit unseren beiden pädagogischen Metaphern. Wohl meint „poiesis“ das handwerkliche Tun, auf das unser erstes Erziehungsverständnis im übertragenen Sinne Bezug nimmt – besitzt und deshalb die Mittel diesem Zweck *kausal* zuordnet. Im übertragenen Sinne deshalb, weil das Herstellen bei ARISTOTELES eine produktive Auseinandersetzung mit der *Natur* meint. Der tätige und sprachliche Bezug zwischen *Menschen* jedoch wird „praxis“ (häufig etwas mißverständlich mit „Handeln“, „Tun“, übersetzt) genannt. Aber mit dem Begriff der „praxis“ wird kein „Wachsenlassen“ intendiert, sondern ein Handeln, das als ein verständigungsorientiertes Miteinanderumgehen von Menschen mit Menschen selbst Endziel bzw.

Selbstzweck ist. Das ist auch der Grund, warum alle Versuche, pädagogisches Handeln dem Praxis-Begriff unterzuordnen, scheitern müssen, ist es doch per definitionem kein Selbstzweck⁶. Der analoge Begriff zum „Wachsenlassen“ dürfte bei ARISTOTELES vielmehr „entelechia“ heißen. Wir finden ihn nicht in seiner Ethik, und nicht als Teil seiner Handlungstheorie, sondern in seiner Naturphilosophie. „entelechia“ ist das *teleologische* Prinzip alles Organischen, die Kraft, die jedes Lebendige auf ein ihm innewohnendes Ziel („telos“) treibt. „telos“ ist dabei Grenze und Erfüllung in einem, weil jedes Lebewesen danach strebt und gleichzeitig darin endet (vgl. SPAEMANN 1983, insb. S. 19ff., 41ff.).

Notwendigkeit, nicht Kontingenz

Die Notwendigkeit und Unbeirrbarkeit dieses natürlichen Entwicklungsprozesses gibt ihm seine besondere Würde, denn was notwendigerweise so verläuft wie es verläuft, bleibt sich selber unwandelbar gleich und besitzt deshalb seit Alters her ein höheres Ansehen als das bloß Kontingente, das als Wandelbares geradezu als Übel erscheint⁷. Deshalb wird die „theoria“ der „poiesis“ und der „praxis“ übergeordnet, und deshalb ist noch in der Antike das Handwerk profan und wenig angesehen – und mit ihm auch der Lehrer, der „grammatikos“, wird er doch zu den Handwerkern gerechnet. Die Landwirtschaft aber ist sakral, denn sie beschäftigt sich mit etwas Notwendigem; sie ist nicht ein „Einwirken auf die Natur, um diese zu transformieren oder an menschliche Ziele anzupassen“, sondern versteht sich als „Teilnahme an einer dem Menschen überlegenen, zugleich natürlichen und göttlichen Ordnung“ (vgl. VERNANT 1973, hier S. 255). Noch bei LEIBNIZ ist Gott das schlechthin Notwendige und die Welt kontingent, aber schon bei ROUSSEAU wird die „absolute Richtigkeit des (pädagogischen) Plans“ auf die „Natur der Sache“ gegründet (ROUSSEAU 1963, S. 104). Damit ist der entscheidende Schritt in die Moderne hinein getan: weil jetzt der Natur (und nicht mehr Gott) letzte Notwendigkeit zukommt, gewinnt sie in der Logik der modernen Weltverbesserung den Charakter quasireligiöser Fundierung. Für eine darauf aufbauende Pädagogik heißt jetzt nicht mehr die Maxime: „Leset die Heilige Schrift und folget dem Weg, den sie euch weist!“, sondern vielmehr: „Beobachtet die Natur und folgt dem Weg, den sie euch vorzeichnet“ (ebd., S. 127).

Die quasireligiöse Besetzung natürlicher Entwicklungsprozesse in Absetzung zu einem bloß profanen handwerklichen Herstellen und Verändern hat sich bis heute gehalten: einer Pädagogik „vom Kinde aus“ (bzw. „vom Menschen aus“) haftet in ihren diversen Ausprägungsformen nicht selten noch so etwas wie ein quasireligiöses Eiferertum an. Es speist sich aus der Gewißheit, auf einen endogenen, natürlichen Entwicklungsprozeß zurückzugehen, der notwendig so verläuft wie er verläuft⁸. Da hat es ein technologisch induziertes Pädagogikverständnis schon schwerer, da es inzwischen nicht mehr an einem Wissenschaftsverständnis partizipieren kann, das auf ewige Wahrheiten aus ist, sondern bloß noch ein Mögliches feststellt: Wenn A, dann B (vgl. PAPE 1968).

In der Pädagogik ist – wie in allen Sozialwissenschaften – selbst dieses Mögliche noch einmal kontingent gesetzt. Ob eine bestimmte Handlung einen intendierten Effekt zur Folge hat, kann bestenfalls mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit vorausgesagt werden – die „Möglichkeit des Andersseins“ wird damit nicht ausgeschlossen. In der Regel sucht aber die empirisch-pädagogische Forschung weiterhin nach technologischer Verwertbarkeit der unterstellten Kausalattributionen, auch dort wo zunächst bloße Korrelationen diverser Variablen gesammelt werden. Ja selbst dort, wo der Zufall systematisch

gesucht wird – wie beispielsweise in der Statistik –, geschieht es nur in der Absicht, ihn zu überlisten. Aber in dieser Suche nach Invarianz und Regelförmigkeit, nach Wiederholbarkeit und Gesetzmäßigkeit, schimmert deutlich wieder die Sehnsucht nach dem Notwendigen, und damit nach dem „Wesen“, das gerade nicht „accidens“ ist, durch, das Handlungs- und Erwartungssicherheit durch voraussagbare Regelförmigkeit garantiert. Auch wenn die empirische Welt kontingent ist, das Ziel der empirischen Pädagogik bleibt es, das Mögliche mit einer gewissen Notwendigkeit vorherzuwissen. So gesehen wurde die antike Position der „theoria“ nur vom Gegenstandsbereich in den Erkenntnisprozeß verlegt. Wir finden deshalb auch in diesem Lager nicht weniger selten eine Art militanten Moralismus vor als bei den Vertretern eines organologischen Wachsenlassens. Er speist sich aus der Hoffnung, das menschliche bzw. hier pädagogische Handeln auf unverrückbare Naturgesetzmäßigkeiten zu gründen.

Wir sehen also: beiden Lagern ist die quasireligiöse Sehnsucht nach einem Absoluten dort eigen, wo pädagogisches Handeln nicht auf Kontingenz, sondern auf Notwendigkeit zu gründen versucht wird. Unterschiedlich aber ist der Ort, an dem man die Notwendigkeit festmacht: einmal ist es der Educandus, das andere Mal der Educator, der notwendige Entwicklungsprozesse in Gang bringt. Aber jedesmal wird dabei ein Naturbegriff in Anspruch genommen, der Notwendigkeit verbürgt, wenngleich er das einmal *teleologisch* (causa finalis), das andere Mal *kausal* (causa efficiens) interpretiert wird. Einmal ist der Educandus „natura naturans“, ein aus sich selbst gerechtfertigter Selbstzweck, der sich selbst entwickelt und damit ein Stück Natur, das von selbst geschieht; das andere Mal ist er „natura naturata“, säkularisiertes Schöpfungsprodukt, und damit kultivierte Natur, weil der Zweck von außen, von der Gesellschaft gesetzt wird.

In beiden Fällen aber wird das Wilde, Chaotische, und deshalb Angstmachende, unter Regeln gebracht, unter ein „allgemeines Gesetz“, denn nur dadurch sichert der moderne Mensch sich davor, „wie ein Mückenschwarm bald hierhin, bald dahin abzuspringen“ (KANT). Angesichts der hohen Kontingenzerfahrung in der Neuzeit wird dieser hohe Bedarf nach Sicherheit und Ordnung funktional durchsichtig (TREML 1988a). Die Extreme scheinen sich auch hier zu berühren: Naturalismus und Technizismus sind funktional äquivalente Theorieofferten – „Der vollendete Technizismus ist so zugleich vollendeter Naturalismus“ (SPAEMANN 1983, S. 36). Beide, auf den ersten Blick so unterschiedlichen, Theorieansätze gründen in der Suche nach Invarianz und Notwendigkeit. Vielleicht hat MONOD recht, wenn er diese hier zum Ausdruck kommende Sehnsucht nach Notwendigkeit anthropologisch begründet und schreibt: „Wir möchten, daß wir notwendig sind, daß unsere Existenz unvermeidbar und seit allen Zeiten beschlossen ist. Alle Religionen, fast alle Philosophien und zum Teil sogar die Wissenschaft zeugen von der unermüdlichen, heroischen Anstrengung der Menschheit, verzweifelt ihre eigene Zufälligkeit zu leugnen“ (MONOD 1977, S. 54; vgl. dazu auch TREML 1990).

Aber dieser Versuch dürfte vergeblich sein, denn die Sicherheit, die eine naturalistische und/oder eine technizistische Weltanschauung verspricht, entpuppt sich bei näherer Betrachtung als Scheinsicherheit, ihre Ordnung als Unordnung und ihre Logik als Paradoxie. Veranschaulichen wir uns dies an unseren beiden Erziehungsbegriffen.

Die Paradoxien der beiden Erziehungsvorstellungen

Eine Pädagogik des Wachsenlassens unterstellt eine kontinuierliche, meist stufenförmige natürliche Entwicklung des Individuums, die mit einer gewissen Notwendigkeit teleologisch bzw. finalistisch verläuft, sofern sie nicht durch äußere Umstände darin gehemmt wird. Nur durch die unterstellte Notwendigkeit ist dieser Prozeß für pädagogisches Handeln anschlussfähig. Aber diese unterstellte Zwangsläufigkeit kontrastiert hart mit der Beliebigkeit, mit der die diversen ontogenetischen Stufentheorien – sei es der kognitiven, der psycho-motorischen, der psychischen oder der moralischen Entwicklung – den Entwicklungsprozeß strukturieren. Der Verdacht ist naheliegend, daß entwicklungspsychologische Stufentheorien, die das endogene Wachstum strukturieren, weniger ontologische, als vielmehr erkenntnistheoretische Aussagen machen und deshalb mehr über das Erkenntnissubjekt als über das Erkenntnisobjekt aussagen (TREML 1987, S. 137ff.). Offenbar können wir die Natur nicht kulturfrei bestimmen; das was wir als notwendige Natur des Menschen unterstellen, ist immer nur eine kontingente Bestimmung unseres Verhältnisses zur Natur. Jedes Naturverständnis des Menschen im Wandel seiner Geschichte ist ein Ausdruck seines eigenen Selbstverständnisses.

Zudem ist es zunächst kein Widerspruch, wenn eine Pädagogik des Wachsenlassens das Kind (bzw. den Educandus) organologisch interpretiert und damit auf ihre Weise einen bestimmten Naturbegriff in Anspruch nimmt. Aber zu Ende gedacht, läuft diese Position auf eine „radikale Selbstaufhebung der Erziehung“ hinaus, wie THEODOR LITT schon zu recht bemerkte (LITT 1965, S. 17), denn „Wachsenlassen ist doch eben, wörtlich genommen, ein Geschehenlassen, das dem Verzicht auf jeglichen Eingriff gleichkommt“ (ebd.). Wer Lernen als ausschließlich endogenen Entfaltungsprozeß einer Seele, analog zum Wachsen und Blühen einer Blume, begreift, kann Erziehung als immer auch exogene Beeinflussung nicht mehr, oder nur noch paradox, beschreiben. Schon einer der ersten einflußreichen Versuche, ROUSSEAUS Konzept einer „negativen Erziehung“, entging nicht dieser Konsequenz. Auch geplante *Unterlassungen* implizieren, wenngleich auch in Form einer negativen Semantik, technologisches Regelwissen. Im Extremfall kann, wie bei „Emile“, selbst eine im Gewande der Freiheit daher kommende Pädagogik rigide technologisch verplant sein (vgl. ROUSSEAU 1963; TREML 1988b). Das andere Extrem ist der völlige Verzicht auf Erziehungsmaßnahmen, seien sie nun „negativ“ oder „positiv“. Erst die Antipädagogik hat diese radikale Konsequenz tatsächlich gezogen und Erziehung damit praktisch unter den Begriff der *Geselligkeit* subsumiert⁹.

Aber auch ein technizistisches Erziehungsverständnis, das sich als „poiesis“ versteht, kommt in unlösbare Theorieprobleme, denn es muß zwei widersprüchliche Annahmen gleichzeitig machen, nämlich *Kausalität* und *Freiheit*. Pädagogik kann unmöglich übersehen, daß jeder Educandus nicht nur Natur, und damit der Notwendigkeit untertan, sondern auch Geist, und damit in hohem Grade kontingent, ist. Eine Didaktik, wie etwa jene von WOLFGANG RATKE, die dem Lehrer ausschließlich eine aktive, und dem Schüler eine passive, rezeptive Rolle, zuweist, ist – wie es COMENIUS einmal formulierte – „eines Esels würdig“, denn die Aktivität aller Beteiligten muß angenommen werden. Gleichgültig wie man diese Aktivität bezeichnen will – „Freiheit“, „Autonomie“, „Person“, „Geist“ oder „Kontingenz“ – und gleichgültig, ob man sie als *Ziel* – „Emanzipation“, „Mündigkeit“ usw. – jeglicher Erziehung fordert oder kritisiert, sie ist schon die unhintergehbare *Voraussetzung* jeder Erziehung.

Damit fällt auch diese Position, je nachdem, aus welcher Perspektive man denkt, in eine

doppelte Paradoxie: dort wo Freiheit als *Ziel* verantworteter Erziehung fungiert, mündet man unweigerlich in der paradoxen Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange, denn Zwang ist nötig?“ (sinng. KANT 1964, S. 711). Dort aber wo Freiheit als *Voraussetzung* jeder Erziehung erscheint, muß man erklären, wie Fremdsteuerung in Selbststeuerung übersetzbar ist und mündet dabei unweigerlich in der nicht weniger schwierigen Frage: „Wie ist Erziehung möglich?“ (LUHMANN/SCHORR 1981; vgl. auch LUHMANN/SCHORR 1982).

Der Pädagogik scheint es wie dem Tausendfüßler zu gehen, der, nachdem er darüber nachdachte, wie ein Gehen mit tausend Füßen überhaupt möglich sei, ins Stolpern kam und nicht mehr gehen konnte. Der Vergleich hinkt natürlich, weil niemand bezweifelt, daß Erziehung möglich ist, aber die Pädagogik vermag dies theoretisch dort, wo sie das Problem nicht nur durch normative Übersteigerung ins Ideale semantisch zukleistert¹⁰, nur noch paradox zu rekonstruieren – und das seit über 200 Jahren¹¹.

Bemerkenswert ist hier vor allem die Differenz von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis, weil auf diesen Ebenen offenbar unterschiedlich operiert wird. Es ist nicht verwunderlich, wenn in der Praxis das Gegenteil funktional äquivalent ist: statt *Paradoxierung* dürfte hier die *Tautologisierung* die Regel sein. Erfolge können als beabsichtigte Erziehungs- oder Lehreffekte kausal auf die pädagogischen oder didaktischen Handlungen des Educators zurückgerechnet werden, Mißerfolge dagegen auf die autopoietische Lernstruktur des Educandus. Je nach Bedarf wird von „poiesis“ auf „autopoiesis“ (oder umgekehrt) umgeschaltet, so daß praktisch mit einem Erziehungsverständnis die Defizite des jeweils anderen kompensiert werden. Die Aporetik beider Erziehungsverständnisse wird durch ihre adjunktive Verknüpfung in der Erziehungspraxis zur Tautologie: Wenn a, dann b oder nicht-b ($a \rightarrow b \vee \neg b$). Wenn der Lehrer lehrt mit List, dann ändert sich der Schüler oder er bleibt wie er ist.

Eine solche totalisierende Einheitssetzung von Differenzen garantiert eine unbeschränkte (hohe) Anschlußfähigkeit an beliebige Situationen. Die Erziehungspraxis wird so für die daran unmittelbar Beteiligten – trotz ihrer unübersehbaren Komplexität – beschreibbar und handhabbar, gleichzeitig aber auch unwiderlegbar. Sie ist, wie sie ist.

So kann es kommen, daß aus der Sicht der Erziehungspraktiker eine Erziehungstheorie wenig oder nichts „taugt“. Der Allgemeinspruch „Das mag in der Theorie stimmen, taugt aber nicht für die Praxis“ dürfte nicht nur zu KANTs Zeiten, sondern auch noch heute weit verbreitet sein. Aus erziehungstheoretischer Sicht aber muß, angesichts der paradoxen Logik beider Erziehungsverständnisse, der Spruch wohl anders herum lauten: „Das mag in der Praxis stimmen, taugt aber nicht für die Theorie“.

Wie kann eine Erziehungstheorie mit diesem Wissen um ihre paradoxe Grundstruktur umgehen? Sie hat grundsätzlich, wie jede paradoxe Theorie, genau zwei Möglichkeiten: dort wo sie empirisch gehaltvolle Aussagen (oder gar Prognosen) über die Welt anstrebt, wird sie versuchen (müssen), ihre aporetische Grundstruktur durch theoretische Zusatzannahmen zu überwinden. Mit Hilfe zusätzlich aktivierter Theorie kann vermittels präziser Definitionen und/oder methodologischer Regeln die logische Konsistenz – für einen endlichen Gegenstandsbereich – wiederhergestellt werden¹². Ein anderer Weg besteht darin, die paradoxe Logik des disziplinären Grundbegriffes zu akzeptieren, ja als unvermeidbar zu durchschauen, und so zu interpretieren, daß ihre theoretische Funktion fruchtbar gemacht werden kann.

Ich werde mich im folgenden auf die zweite, zuletzt angedeutete, Möglichkeit beschränken müssen – ohne allerdings damit eine inhaltliche Priorität zum Ausdruck bringen zu wollen.

Auf dem Hintergrund der wissenschaftstheoretischen Tradition, insbesondere ihrer sprachanalytischen Varianten, begeht man wohl fast ein Sakrileg, wenn man Widersprüche und Paradoxien nicht als zu vermeidende Defizite einer Theorie interpretiert, die, wenn sie schon auftreten, so schnell wie möglich überwunden werden müssen, sondern zunächst einmal von ihnen als Faktum ausgeht. Allein schon das ehrwürdige Alter der herausgearbeiteten paradoxen *Logik* unserer beiden Erziehungsverständnisse und die vielen – mehr oder weniger vergeblichen Versuche ihrer Überwindung sprechen aber gegen eine vorschnelle Verurteilung und für eine nüchterne Analyse ihrer Funktion. Dazu kommt, daß die Erziehungstheorie mit ihrer paradoxen *Semantik* im Chor der wissenschaftlichen Disziplinen durchaus nicht alleine ist. Wohl in jeder Disziplin lassen sich Grundbegriffe entdecken, die das Fegefeuer sprachanalytischer und logischer Untersuchungen alles andere als unbeschadet überstehen dürften. „Atom“, „Ding an sich“, „Gott“, „Ich“, „Unendlichkeit“, „Kausalität“, „Freiheit“, „Monade“, „Absolutes“, „Raum“, „Zeit“, „Zweck“, „Subjekt“, „Instinkt“ – das sind Beispiele für disziplinäre und interdisziplinäre Grundbegriffe, die in ihrer Logik letztlich aporetisch sind, gleichzeitig aber unverzichtbar scheinen¹³.

Man kann sie als „theoretisch falsch“ und „praktisch richtig“ bezeichnen, weil sie trotz ihrer eingebauten logischen Widersprüche offenbar praktisch hilfreiche Mittel des diskursiven Denkens sind. Aus modaltheoretischer Sicht handelt es sich um *fiktive Begriffe*, ihre grammatikalische Grundform ist die des „Als Ob“: wir denken und handeln (vorläufig einmal) so, *als ob* es diese Entitäten gäbe ... Die Fruchtbarkeit fiktiven Denkens im Rahmen einer „Philosophie des Als Ob“ hat insb. KANT und NIETZSCHE und schließlich, zusammenfassend und zu einem eigenen System aufbauend, HANS VAIHINGER entwickelt¹⁴. Danach sind fiktive Grundbegriffe logisch vitiös, weil widersprüchlich oder gar paradox, und gleichzeitig zweckmäßige und nützliche, wenn nicht gar unverzichtbare Bausteine für ein diskursives Denken, das allerdings nun nicht mehr eine sog. äußere „objektive“ Wirklichkeit ab- oder widerspiegeln will, sondern – und hier denkt VAIHINGER schon deutlich evolutionstheoretisch – als Endzweck dem praktischen Handeln – dem Leben bzw. dem Überleben – dient: „Erkenntnis ist nicht Endzweck des Denkens, sondern ein Überlebensmittel“, ein „Instrument im Dienste des Überlebens“ (VAIHINGER 1986, S. 7). Es dient diesem Zweck („Funktion“ wäre wohl der bessere Ausdruck) insb. durch seine Technik des indirekten Vorgehens – etwa in Form von Vergleichen und Analogiebildungen – und ist vor allem dort angebracht, ja unumgänglich, wo komplexe bzw. verwickelte Umstände einen direkten Weg ausschließen: „Überall wo verwickelte Umstände vorhanden sind, welche die Darstellung und Berechnung erschweren, tut diese kunstreiche Methode die besten Dienste“ (VAIHINGER 1986, S. 33).

Wissenschaftlich sind solche Fiktionen allerdings nur dann, wenn sie vom Bewußtsein ihres fiktiven und instrumentellen Charakters begleitet und nach Gebrauch wieder aufgehoben werden – ähnlich eines nicht mehr benötigten Gerüsts, das nach Gebrauch wieder abgebrochen wird¹⁵. Wissenschaftlich illegitim sind sie jedoch dann, wenn das Bewußtsein ihres fiktiven Charakters verloren geht und unter der Hand zu ontologischen Existenzaussagen gerinnen.

Wir finden im Erziehungsbegriff deutliche Anzeichen für eine solche Als-Ob-Bedeutung. Wir tun so, *als ob* der Educator eine Art „Handwerker“ und der Educandus eine Art „Maschine“ wäre. Oder wir tun so, *als ob* der Educator eine Art „Gärtner“ und der Edu-

candus eine Art „Pflanze“ wäre¹⁶. Wir denken und handeln also einmal so, *als ob* Erziehung „vom Kinde aus“, und das andere Mal so, *als ob* sie „vom Erzieher aus“ möglich sei, wissend daß dies in Wirklichkeit nicht so ist. Der fiktive Charakter wird alleine schon in den verwendeten Metaphern deutlich: „Führen“ oder „Wachsenlassen“, „Gärtner“ oder „Handwerker“, „Er-ziehen“ oder „Ent-wickeln“, „Maschine“ oder „Pflanze“ usw. Diese fiktive Als-Ob-Logik des Erziehungsbegriffs hat aus dieser Sicht weniger eine theoretische als vielmehr eine praktische Funktion – ganz im Sinne von LEIBNIZ: „*practice* denken, das ist: tun als wenn's wahr wäre“. In Anbetracht der hohen Komplexität des pädagogischen Feldes, insb. seiner unhintergehbaren doppelkontingenten Struktur, müssen wir irgendwo (entlang einer, relativ willkürlichen, Differenz) anfangen, und es liegt nahe, den fiktiven Anhaltspunkt situationsnah zu bestimmen, nämlich bei der *Handlung* der unmittelbar daran Beteiligten: einmal erscheint diese als Folge der poietischen Handlungsabsicht („prohairesis“) des Educators, das andere Mal als Folge der autopoietischen Lernstruktur des Educandus. Mit Hilfe dieser Als-Ob-Annahmen ist pädagogisches Handeln möglich, und das nicht, weil sie theoretisch wahr, sondern weil sie praktisch nützlich sind.

Der Erziehungsbegriff ist, wie jeder fiktive Begriff, aus dieser Sicht gesehen kein „Unding“ (non ens), sondern ein „Gedankending“ (ens rationis), eine „idea fictae“, ein Theoriebegriff, der kognitiv Merkmale zu einer fiktiven Einheit bündelt, um so pädagogisches Handeln trotz prinzipiell unhintergehbaren Unwissenheit und Unkenntnis über alle Voraussetzungen und Folgen durch Differenzerfahrung zu ermöglichen. „Alles Erkennen“, meint VAHINGER, „ist Apperzipieren durch ein Anderes“ (VAHINGER 1986, S. 42), und analog dazu kann man fortfahren: „Alles Handeln ist Abstoßen von einem Anderen“.

Tautologische und paradoxe Selbstbeschreibungen

Jetzt wird auch verständlich, warum der Erziehungspraktiker i.a. Erziehung *tautologisch*, der Erziehungstheoretiker aber *paradox* konstruiert: ist für den *handelnden* Erziehungspraktiker der Realitätsbezug selbst das Unruheprinzip, das Erstarrung vermeidet¹⁷, so ist es für den *denkenden* Erziehungstheoretiker die in die Semantik seiner Grundbegrifflichkeit eingebaute paradoxe Logik, die Negationspotentiale bereitstellt. Sie kann bei Bedarf jederzeit theoretisch wieder bearbeitet werden und so das diskursive Denken anregen und vor selbsterzeugten endlosen Tautologisierungsschleifen schützen¹⁸. Nur dadurch – und nicht durch den Realitätsbezug selbst (dieser wird ja durch die theoretischen Operationen selbst erzeugt) – ist die Möglichkeit von Interdependenzunterbrechungen pädagogischer Theoriebildungen gegeben (LUHMANN 1983, S. 67f., 82). Das ist, wenngleich theoretisch vitiös, praktisch funktional, weil damit sowohl das erzieherische Handeln als auch die pädagogische Kommunikation erleichtert wird.

Die in den beiden Grundverständnissen von Erziehung implizierten Motive der Selbststeuerung und der Fremdsteuerung lassen sich deshalb nicht bruchlos aufeinander beziehen und in *einem* Erziehungsbegriff aufheben, weil sie ihre praktische Brauchbarkeit geradezu mit ihrer theoretischen Falschheit erkaufen. Die modaltheoretische Fixierung beider Erziehungsverständnisse auf *Notwendigkeit* (Kausalität) operiert *theoretisch* sicher zu schlicht, weil damit systematisch die unvermeidbare *Kontingenz* ignoriert wird; auch die subjekt- und handlungstheoretischen Prämissen sind problematisch, weil sie Erziehung auf Pädagogik verengen. Aber gerade durch diese theoretischen Verkürzungen,

die wir in Form fiktiver Als-Ob-Annahmen einführen, gewinnen wir eine hohe praktische Anschlußfähigkeit.

Die Vorzüge fiktiver Semantik kann man also auch am Erziehungsbegriff veranschaulichen. Als-Ob-Annahmen scheinen – trotz oder gerade wegen ihrer aporetischen bzw. paradoxen Logik – auch in der Pädagogik unverzichtbar zu sein. Allerdings kann die Vorteilhaftigkeit einer „Pädagogik des Als Ob“ schnell in ihr Gegenteil verkehrt werden, wenn man ihren instrumentellen und fiktiven Charakter übersieht und fiktive Annahmen als deskriptive Existenzbehauptungen ontologisiert. Die Folge sind Scheinprobleme, die solange unlösbar sind, als ihre Entstehungsbedingungen nicht durchschaut werden¹⁹. Beide Grundverständnisse von Erziehung sind in erster Linie Als-Ob-Begriffe, fiktive Theoriebegriffe und keine empirisch gehaltvollen Prädikationen. Dies zu übersehen, hieße – um es in den Worten von HANS VAHINGER zu sagen –, „fiktive Begriffe“ mit „Hypothesen“ zu verwechseln. Im Unterschied etwa zu den Begriffen „Lehren“, „Unterricht“, „Ermahnung“, „Strafe“, „Lob“ etc. besitzt der Erziehungsbegriff keine (oder fast keine) unmittelbare deskriptive Bedeutung. Seine fiktiven Theorieelemente überwiegen erheblich den Anteil an empirisch gehaltvollen Hypothesen (TREML 1987, S. 14ff.). Das pädagogische Wissen, das sich in seinem Erziehungsbegriff widerspiegelt, ist ein fiktives und kein hypothetisches²⁰, und es hat primär eine praktische (und keine theoretische) Funktion, weil es relativ stabile und vereinfachende Erwartungen, die intersubjektiv geteilt und kontrafaktisch durchgehalten werden, ermöglicht. So gesehen beruhen alle (pädagogischen) Handlungen auf einer „Konstanzfiktion“ (LUHMANN), auf einer trotzigen „Dennoch-Zuversicht“ (MARQUARD), auf einer systematischen „Als-Ob-Annahme“ (LITT).

Damit kann man (pädagogisch) handeln. So können z.B. Eltern von bestimmten Erziehungsgrundsätzen, Lehrer von bestimmten Lehrplänen oder bestimmten didaktischen Regeln ausgehen. Oder aber sie können ein (ihr!) Bild des Kindes zugrundelegen – ggf. angereichert durch anthropologische oder entwicklungspsychologische Erkenntnisse. Damit kann man beginnen, aber das ist auch schon alles, denn: „Das geht, so lang es geht, und wenn es nicht geht, dann wird man's schon merken. Aber dann ist es natürlich zu spät“ (LUHMANN 1990, S. 28)²¹.

Anmerkungen

- 1 Damit soll natürlich nicht zum Ausdruck gebracht werden, daß es *nur* diese eine (binäre) Einteilungsmöglichkeit gibt. Jede Einteilung eines Erkenntnisobjekts ist in erster Linie eine Leistung des Erkenntnissubjekts und deshalb kontingent. SCHEUERL (1959) unterscheidet z.B. fünf, KRON (1988, S. 173ff.) sechs verschiedene „Bilder“ von Erziehung. Bei näherer Betrachtung wird aber schnell deutlich, daß sich alle diese Unterscheidungen in unseren beiden Grundverständnissen – sofern man die damit angedeutete semantische Spannweite nur weit genug definiert – wiederfinden bzw. auf diese zurückgeführt werden können. Das dürfte m.E. selbst für ein Erziehungsverständnis zutreffen, das sich in der Spur des aristotelischen „praxis“-Begriffes orientiert, wie z.B. in allen Ansätzen einer „kommunikativen“ oder „dialogischen Pädagogik“, denn die dabei unterstellte Freiheit eines Subjektes wird in der Kommunikation oder im Dialog nur dann nicht-strategisch eingesetzt, wenn die Interaktion *geselliger* Art ist. Im *pädagogischen* Verhältnis dagegen wird, und das ganz unabhängig vom guten Willen der Beteiligten, auch strategisch gedacht und organisiert, d.h. der Educandus wird qua Subjekt zum Objekt pädagogischer Intentionen (oder aber es liegt – per definitionem – kein pädagogisches Handeln vor). Alle Versuche, diesem Dilemma zu entgehen, sind m.E. bloß semantischer Art, d.h. sie beschwören verbal die Gleichheit und Symmetrie wo in Wirklichkeit die Einheit einer Differenz

- bzw. einer Asymmetrie das Problem ist. Es ist also m.E. durchaus legitim, hier – wie dies auch BOLLNOW (s.o.) tut – von „den beiden Grundverständnissen von Erziehung“ zu sprechen.
- 2 Zuletzt gewann dieses pädagogische Selbstverständnis in der *Curriculumforschung* unübersehbar an Einfluß. Die impliziten sozialtechnologischen Prämissen sind inzwischen oft kritisiert worden (vgl. z.B. BECKER 1980). Häufig wird als ein charakteristisches Beispiel für dieses Erziehungsverständnis auch auf MAKARENKO verwiesen (vgl. z.B. SCHAAL 1963).
 - 3 Pädagogik, verdeutsch: „Führungslehre“, urspr. „paidagogos“ (griech.): der Führer (oft ein Sklave), der den Jugendlichen zur Stätte seiner Ausbildung, und damit zu seinem eigentlichen Lehrer, dem „grammatikos“, begleitete. Gelegentlich finden wir auch den Begriff „Pädagogie“ gebraucht, um deutlich zu machen, daß planmäßige Erziehungsversuche gemeint sind (vgl. z.B. DÖPP-VORWALD 1967, S. 19, 24, passim).
 - 4 Die „Pädagogik vom Kinde aus“ entfaltete sich durch ausdrücklichen Rückgriff auf ROUSSEAU, bekanntlich insb. in der Reformpädagogik anfangs dieses Jahrhunderts (vgl. den Überblick bei DIETRICH 1973). Man muß sich wohl die Macht eines „Pädagogen vom Kinde aus“ so vorstellen wie die des „absoluten Monarchen“ aus dem „Kleinen Prinzen“ von ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, der der Sonne befahl unterzugehen und darauf wartete, bis die Bedingungen dafür günstig waren, nämlich abends „gegen sieben Uhr vierzig“ (vgl. SAINT-EXUPÉRY 1976, S. 29).
 - 5 Wir finden diese binäre Schematisierung wieder in der Gegenüberstellung von „technischer“ und „praktischer Vernunft“ bzw. „substantieller“ und „objektiver Vernunft“ (HORKHEIMER) bzw. „substantieller“ und „instrumenteller Vernunft“ (HABERMAS). Sobald man jedoch fragt, wie „substantielle Vernunft“ *gelehrt* werden kann, sind wir wieder zurückgeworfen auf unsere beiden Grundverständnisse von Erziehung. In eine ähnliche Schwierigkeit kommt man, wenn man die zugrundeliegende, erkenntniskonstituierende Differenz – wie in der Systemtheoretischen Pädagogik – als „System-Umwelt-Differenz“ beschreibt: „Führen“ nimmt die Sicht des beobachtenden Systems bei seinen Einwirkungsversuchen auf die Umwelt ein, „Wachsenlassen“ diejenige der beobachteten Umwelt. Damit wird aber ihre gegenseitige Interaktion zum Problem, bei LUHMANN zum Kommunikationsproblem (vgl. LUHMANN 1984, S. 191 (Stichwort „Kommunikation“), S. 286ff. (Stichwort „Interpenetration“)). Wie die Einheit dieser Differenz durch Pädagogik bewerkstelligt werden kann, scheint auch nach dem Durchgang durch die systemtheoretische Werkstatt ungewiß und fraglich zu sein; alle Antwortversuche oszillieren zwischen den beiden Polen „Technologie“ und „Selbstreferenz“ (vgl. LUHMANN/SCHORR (Hrsg.) 1982). Im übrigen finden wir das Grundproblem schon in der leibnizschen Monadologie in nuce enthalten (vgl. dazu TREML 1991).
 - 6 Aus durchsichtigen Gründen hat man sich in der Pädagogik häufig lieber der „praxis“ als der „poiesis“ zugerechnet, jedoch ohne die Konsequenzen dieser Entscheidung zu Ende gedacht zu haben, denn „die Behauptung einer unmittelbaren Identität von Handlungszweck und -vollzug übergeht das Problem der Durchsetzung der Zwecke sowie auch das jedem Handeln anhaftende Risiko des Scheiterns und des Mißerfolgs, sie beschränkt das Handeln auf ein selbstgenügsames bloßes Tätigsein und verfügt über keinerlei Erfolgskriterien zur Beurteilung der Zweckmäßigkeit des Handelns“ (WIGGER 1983, S. 26, vgl. den Überblick S. 21ff.).
 - 7 „...denn ontologische Bonität hatte vormodern traditionell nur das Unveränderliche: das, was unwandelbar sich selber gleich bleibt; und die Wandelbarkeit galt ontologisch als Übel, als malum metaphysicum“ (MARQUARD 1986, S. 61).
 - 8 Ein Beispiel hierfür ist die auf RUDOLF STEINER zurückgehende Anthroposophische Pädagogik: „Auf der Kenntnis der Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur beruht die rechte Grundlage der Erziehung und des Unterrichts“ (STEINER 1979, S. 35). Die Natur ist der scheinbar sichere Ausgangspunkt dieser Theorie, alles Weitere ergibt sich dann „wie von selbst“: „Nicht Forderungen und Programme sollen aufgestellt, sondern die Kindesnatur solle einfach beschrieben werden. Aus dem Wesen des werdenden Menschen heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben“ (ebd., S. 24; vgl. kritisch dazu TREML 1988a).
 - 9 Denn nur in der Geselligkeit ist freie Wechselwirkung von (mindestens) zwei Subjekten gegeben – „ein freies Spiel der Gedanken und Empfindungen, wodurch alle Mitglieder (sich) einander aufreuen und belehren“ (SCHLEIERMACHER 1913, S. 10; vgl. auch MENZE 1980, S. 25f.).
 - 10 Daß eine idealisierende (normative) Semantik funktional äquivalent zu einer paradoxen Logik sein kann (vgl. LUHMANN 1983, S. 51, 212f.; 1987), dürfte nicht nur damit zusammenhängen, daß normatives Denken keine Rücksicht auf irgend einen Realitätsbezug nehmen muß, sondern

- auch, daß eine abstrakte und vage Norm im Grenzfall leerformelhaft und deshalb tautologisch ist. Aus paradoxen und aus tautologischen Prämissen lassen sich aber *alle*, und damit *keine*, empirisch gehaltvollen Aussagen ableiten.
- 11 Sofern man die Problemstellung von KANT (in seiner Pädagogik-Vorlesung) zugrunde legt. Wir finden jedoch eine erste, recht deutliche, Formulierung des Problems schon in AUGUSTINUS' Dialog „Der Lehrer“ („De magistro liber unus“), wo AUGUSTINUS die Unmöglichkeit einer durch Worte bewirkenden Lehre nachweist und damit Lernen als ausschließlich endogenen Prozeß definiert (AUGUSTINUS 1959, insb. S. 65ff.). Wenn wir AUGUSTINUS als den Entdecker des pädagogischen Technologieproblems bezeichnen wollen, ist die zugrundeliegende Problemstellung schon über 1600 Jahre alt. Eine der ältesten Quellen für ein zumindest implizites Wissen darum zitieren allerdings schon PLATON und ARISTOTELES, nämlich ein Gedicht von THEOGNIS, in dem es heißt: „Ein sterbliches Wesen zu zeugen und aufzuziehen, ist leichter, als edle Gesinnung in es einzupflanzen. Noch niemand hat das wodurch man den Unbeherrschten zu einem Beherrschten entdeckt und aus einem Schlechten einen Edlen machen könnte (...) Aber durch Lehre wirst du nie den schlechten Mann zu einem guten machen“ (zit. nach GADAMER 1987, S. 207).
 - 12 Das wohl bekannteste Beispiel für diese Technik ist die RUSSELSche Typentheorie als Lösungsvorschlag für die von ihm selbst entdeckte mengentheoretische Antinomie (vgl. ESSLER 1969, S. 168f.; vgl. auch FINSLER 1989).
 - 13 Alle diese Begriffe werden von HANS VAHINGER als „fiktive Begriffe“ rekonstruiert (vgl. VAHINGER 1986 passim) – mit einer merkwürdigen Ausnahme: der leibnizsche Begriff der Monade wird wohl erwähnt, aber ausdrücklich als „unbrauchbare Hypothese“ bestimmt (vgl. jedoch TREML 1991). Eine schöne Rekonstruktion des Instinktbegriffes als Fiktion findet sich auch bei GREGORY BATESON (vgl. BATESON 1983, S. 73ff.); zur „Frage der Fiktionalität theoretischer Begriffe“ vgl. den gleichnamigen Beitrag von ELISABETH STRÖKER in: HENRICH/ISER 1983, S. 95–118.
 - 14 Wir finden die diesbezüglichen Ausführungen bei KANT vor allem in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ im Kapitel über die „transzendentalen Dialektik“ insb. unter den (bezeichnenden) Überschriften „Die Antinomie der reinen Vernunft“ und „Das Ideal der reinen Vernunft“ (KrV B 433ff.). Hier entwickelt KANT seinen transzendentalen Idealismus als Lösung des Problems der „Antinomie der reinen Vernunft“. „Gott“, „Freiheit“, „Unendlichkeit“, „Kausalität“ usw. sind bloße (regulative) Ideen („Gedankendinge“), also fiktive „Als-Ob-Begriffe“, die nichts Reales bezeichnen, gleichwohl aber nützliche, ja unverzichtbare, regulative Prinzipien der menschlichen Vernunft. Weil KANT einmal das fiktive Prinzip des Als Ob, das andere Mal die reale Nützlichkeit dieses Prinzips betont, finden sich allerdings auch Formulierungen, die als Existenzbehauptungen verstanden werden können. Die gleiche Ambivalenz in dieser Sache findet sich auch im „Opus postumum“, so daß die KANT-Interpretation hier widersprüchlich ist, während z.B. (der kritische Nominalist) VAHINGER die erste Interpretation vertritt, betont (der ehem. Theologe) ADICKES, vor allem am Beispiel des Gottesbegriffes, die zweite (vgl. ADICKES 1920, insb. S. 760ff.). Bei NIETZSCHE konzentrieren sich die einschlägigen Bemerkungen vor allem auf seine, in verschiedenen Beiträgen verstreute, Lehre vom bewußt gewollten Schein („Der Wille zum Schein“), wo er die Bedeutung fiktiver Semantik insb. in der Kunst, im Mythos, in der Metapher usw., herausarbeitet („Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne“). HANS VAHINGER hat im Anhang seines grundlegenden Werkes akribisch auch diese Quellen dokumentiert (vgl. VAHINGER 1986, S. 614ff., 771ff.). Eine zeitgenössische Fortsetzung der „Als-Ob-Philosophie“ kann man auch in der Systemtheorie NIKLAS LUHMANNs sehen, und nicht nur deshalb, weil sie die Fruchtbarkeit tautologischer und paradoxer Selbstbeschreibung wieder entdeckt, sondern auch, weil sie, ihrem eigenen Selbstverständnis gemäß, eine Art fiktives Spiel ist, das selbst Existenzbehauptungen (z.B. „Es gibt Systeme ...“) nur noch als Fiktionen einzuführen erlaubt und sich darauf kapriziert, „selbst in höchsten Abstraktionslagen noch Aha-Effekte zu erzeugen“ (LUHMANN 1990, S. 29); vgl. auch die neuere Diskussion um die „Funktionen des Fiktiven“ (insb. in Religion, Kunst und Literatur) in HENRICH/ISER (Hrsg.) 1983.
 - 15 Hier irrt m.E. VAHINGER und denkt, trotz aller Radikalität des Ansatzes, zu wenig radikal. Zumindest aus Sicht einer *operationalistischen Erkenntnistheorie* gibt es gar keine Alternative zu „Als-Ob-Begriffen“, denn alles diskursive, und d.h. begriffliche, Denken ist fiktiv – auch die

von VAIHINGER aufgrund seiner nominalistischen Position ausdrücklich ausgenommenen „singulären Begriffe“, die „Konkretes“ bezeichnen und Empfindungsakte zum Ausdruck bringen, denn auch die diskursive Bestimmung eines „Konkreten“ ist eine abstrakte Leistung des erkennenden Subjektes. Die Privilegierung einer bestimmten ontologischen Position – hier des Nominalismus – ist ein metaphysischer Rest im ansonsten kritischen Denken VAIHINGERS. Alleine schon die zugrundegelegte Unterscheidung von „Wirklichkeit“ und „Fiktion“ ist fiktiv. So gesehen, ist eine fiktive Grundlage auch für das wissenschaftliche Denken konstitutiv und unüberholbar, wenngleich die unterschiedlichen Bausteine (durch Traditionen und Konventionen) durchaus veränderlich sind.

- 16 HERMAN NOHL gibt eine schöne Abgrenzung beider Erziehungsverständnisse und stellt dabei die Maschinenmetapher der Blumenmetapher gegenüber: „Ich stehe als Positivist vor dem Kinde, dann will ich eingreifen in diese kleine Maschine, (suche) die Kausalzusammenhänge ... Oder ich stehe vor dem Kinde wie vor einer sich entfaltenden Blume, in deren bildenden Kräfte schon alles enthalten ist, abwartend und ... zuschauend ...“ (NOHL 1988, S. 135).
- 17 Denn „Leicht beieinander wohnen die Gedanken. Doch hart im Raume stoßen sich die Sachen“ (SCHILLER: Wallensteins Tod II.2).
- 18 Schon GOETHE war diese hilfreiche Funktion paradoxer Argumentation vertraut. In seiner „Geschichte der Farbenlehre“ berichtet er von einem eindrucksvollen Beispiel. Dem Rätsel der Farben auf die Spur zu kommen, erhoffte sich GOETHE, während seiner Reise nach Italien, durch eine Hinwendung zur bildenden Kunst. In vielen Gesprächen mit Künstlern aber gelangte er immer nur bis zur Wiederholung bestimmter Punkte. In diesem „sehr engen Kreise“ bewegten sich die Gespräche, ohne dabei weitere, neue Gesichtspunkte zu entdecken, was Goethe schließlich „lästig und verdrießlich“ fand. Der entscheidende Durchbruch wird so geschildert: „Ich dachte selbst über die Sache nach, und um das Gespräch zu beleben, um eine oft durchgedroschene Materie wieder bedeutend zu machen, unterhielt ich mich und die Freunde mit Paradoxen. (...) nun gefiel es mir, zu behaupten: das Blaue sei keine Farbe! und ich freute mich eines allgemeinen Widerspruchs“ (GOETHE 1982, S. 255). Offenbar kann nicht nur die *Auflösung*, sondern auch die *Entfaltung* von Paradoxien fruchtbar sein (vgl. dagegen LUHMANN 1987, S. 163, 170).
- 19 Ein Beispiel ist die Streitfrage: „Ist Erziehung gleich Sozialisation?“ oder „Ist Erziehung ein Teil der Sozialisation oder ist umgekehrt die Sozialisation ein Teil der Erziehung?“
- 20 HANS VAIHINGER unterscheidet *fiktives*, *hypothetisches* und *dogmatisches Wissen* (VAIHINGER 1986, insb. S. 220ff.). Ich lasse hier das dogmatische Wissen in der Pädagogik beiseite, obwohl ein solches leicht zu identifizieren wäre, weil es heute keine flächendeckende Bedeutung mehr besitzt.
- 21 Dieses LUHMANN-Zitat bezieht sich auf einen etwas abstrakteren Zusammenhang, nämlich auf die konstruktivistische Erkenntnistheorie. Das angesprochene Grundproblem ist aber beide Male dasselbe: sowohl wissenschaftliche Erkenntnis (sofern sie nicht nur logische Wahrheiten betrifft) als auch praktisches Handeln operiert vorbehaltlich einer „wahren Erkenntnis“ des „Ganzen“ (d.h., ohne alle Voraussetzungen und Folgen zu kennen) und ist deshalb prinzipiell fiktiv und fallibel. Wie der handelnde Mensch (im folgenden Zitat ist es der Politiker, aber es könnte genauso gut der Pädagoge sein) damit umgeht, beschreibt HANS-GEORG GADAMER: „Sie wissen, was man erwartet; aber was sie notwendig vergessen, ist, was man zu erwarten hat, nämlich das Unberechenbare, das nicht Eingepante, das Unvorhergesehene (...) Aber wie wenig ist das alles Erkenntnis, wie wenig Gewißheit und wie viel blitzschnelle Anpassung an sich wandelnde Situationen ...“ (GADAMER 1987, S. 108). Daß Erziehung als Pädagogik immer ein „Probierhandeln“ ist, das nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum abläuft, ist in der Erziehungstheorie durchaus bekannt. „Wir haben es in der häuslichen Erziehung wie im Schulunterricht weitgehend mit Probierhandlungen zu tun, bei denen natürlich nicht ausgeschlossen ist, daß sie zufällig auch Erfolg haben können“, meint WOLFGANG BREZINKA sarkastisch (BREZINKA 1969, S. 6f.). Oder in den Worten von JÜRGEN OELKERS: „Pädagogisches Handeln ist Versuchshandeln, kein instrumentelles Handeln, Erziehung ist kein Instrument und Bildung kein Produkt“ (OELKERS 1982, S. 177).

Literatur

- ADICKES, E.: Kants Opus postumum. Berlin 1920.
- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Übersetzt u. hrsg. von F. DIRLMEIER. Stuttgart 1969.
- AUGUSTINUS, A.: Der Lehrer. De magistro liber unus. Hrsg. von C.J. PERL. Paderborn 1959.
- BATESON, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M. ²1983.
- BAUMANN, U./TREML, A.K.: Schöpfung oder Evolution? Ethische Konsequenzen eines Paradigmawechsels. In: PREUL, R./SCHEILKE, CHR.TH./SCHWEITZER, F./TREML, A.K. (Hrsg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie. Gütersloh 1988, S. 141–155.
- BECKER, E.: Curriculare Sackgassen. Probleme sozial-technologischer Theoriekonstruktionen und curriculum-theoretisch begründeter Planungsstrategien. Königstein/Ts. 1980.
- BOLLNOW, O.FR.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart ³1959.
- BRANDENSTEIN, B. VON: Handlung. In: KRINGS, H./BAUMGARTNER, H.M./WILD, CHR. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München 1973, S. 677–685.
- BREZINKA, W.: Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Konstanz 1969.
- BRUNNER, H.: Altägyptische Erziehung. Wiesbaden 1957.
- DIETRICH, TH. (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“. Bad Heilbrunn 1982.
- DÖPP-VORWALD, H.: Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung. Ratingen 1967.
- ESSLER, W.K.: Einführung in die Logik. Stuttgart ²1969.
- FINSLER, P.: Über die Lösung von Paradoxien. In: Diltthey-Jahrbuch, Band 6/1989, S. 185–192.
- GADAMER, H.-G.: Neuere Philosophie II. Probleme, Gestalten. Tübingen 1987.
- GOETHE'S WERKE Band XIV. Naturwissenschaftliche Schriften II. Materialien, Register. München ⁷1982.
- HENRICH, D./ISER, W. (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven (Poetik und Hermeneutik X). München 1983.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. Text der Ausgabe 1781, hrsg. von K. KEHRBACH. Leipzig o.J. (1877).
- KANT, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt 1964.
- KRON, FR.W.: Grundwissen Pädagogik. München/Basel 1988.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1965.
- LUHMANN, N.: Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt a.M. ³1983.
- LUHMANN, N.: Tautologie und Paradoxie in den Selbstbeschreibungen der modernen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 3 (1987), S. 161–174.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.
- LUHMANN, N.: „Meine Theorie ist ein Spezialhobby“ – Interview mit Niklas Luhmann – Teil 1: Über den systemtheoretischen Status seiner Moraltheorie. In: ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 13 (1990), Nr. 2, S. 26–31.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 2 (1981), S. 37–54.
- MARQUARD, O.: Merkende Vernunft. Betrachtungen über Vernunft und Zufall beim Menschen. In: H. RÖSSNER (Hrsg.): Der ganze Mensch – Aspekte einer pragmatischen Anthropologie. München 1986, S. 247–257.
- MENZE, C.: Leibniz und die neuhumanistische Theorie der Bildung des Menschen. Opladen 1980.
- MONOD, J.: Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie. München 1977.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. ¹⁰1988.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung: Vorbereitende Überlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982, S. 139–194.
- PAPE, I.: Von den „möglichen Welten“ zur „Welt des Möglichen“. Leibniz im modernen Verständnis. In: MÜLLER, K./TROTK, W. (Hrsg.): Studia Leibnitiana Supplementa Bd. 1: Metaphysik – Menschenlehre. Wiesbaden 1986, S. 266–287.

- ROUSSEAU, J.J.: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1963.
- SCHAAL, H.: Das Unverfügbare in der Erziehung. In: Bildung und Erziehung XVI (1963), S. 175–180.
- SCHEUERL, H.: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: ZfPäd (1959) Nr. 5, S. 211–233.
- SAINT-EXUPÉRY, A. DE: Der kleine Prinz. Düsseldorf 1976.
- SCHLEIERMACHER, FR.: Werke Bd. 2, Entwürfe zu einem System der Sittenlehre, neu hrsg. und eingel. von O. BRAUN. Leipzig 1913.
- SPAEMANN, R.: Philosophische Essays. Stuttgart 1983.
- STEINER, R.: Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage (1921/22). In: R. STEINER Gesamtausgabe Bd. 304. Dornach 1979.
- TREML, A.K.: Der diskrete Charme der Rudolf Steiner-Pädagogik. In: ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11/1988a, Nr. 2, S. 2–6.
- TREML, A.K.: „Zurück zur Natur?“ Rousseaus Naturbegriff in „Emile“. In: Universitas 7/1988b, S. 799–813.
- TREML, A.K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.
- TREML, A.K.: Über den Zufall. In: Universitas 45 (1990), Nr. 531, S. 826–837.
- TREML, A.K.: Von der besten aller möglichen Welten zur Welt voller besserer Möglichkeiten – Leibniz in pädagogischer Sicht. Erscheint in: Studia Leibnitiana Jg. 1991.
- VAIHINGER, H.: Die Philosophie des Als Ob. Aalen 1986 (Neudruck der 9./10. Aufl. Leipzig 1927).
- VERNANT, J.-P.: Arbeit und Natur in der griechischen Antike. In: K. EDER (Hrsg.): Seminar: Die Entstehung von Klassen-Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1973, S. 246–271.
- WIGGER, L.: Handlungstheorie und Pädagogik. St. Augustin 1983.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Alfred K. Tremml, Pappelallee 19, D-2055 Dassendorf.